

TRENDS IN THE TEACHING STYLE OF LECTURES AT DONG NAI UNIVERSITY

Tran Duong Quoc Hoa*¹, Nguyen Dac Thanh²

* Corresponding author
Email: hoatdq@dnpu.edu.vn

¹ Dong Nai University
No.9 Le Quy Don, Bien Hoa city,
Dong Nai province, Vietnam

² Email: thanhnd@hcmue.edu.vn
Ho Chi Minh City University of Education
280 An Duong Vuong, District 5,
Ho Chi Minh City, Vietnam

Received: 05/8/2024
Revised: 31/8/2024
Accepted: 15/10/2024
Published: 25/11/2024

Abstract: Teaching style is an important factor that influences students' behavior and academic success. Therefore, a comprehensive understanding of the various teaching styles utilized by lecturers is essential. This study employs a quantitative research method to provide an overview of the trends in teaching styles among lecturers at Dong Nai University. Lecturers have adjusted their teaching styles based on the levels and learning needs of their students. The results of this research provide a scientific basis for developing strategies to support lecturers in selecting and adapting their teaching styles, aimed at optimizing the teaching process.

Keywords: Teaching styles, behavior, Lecturers, teaching process, higher education.

PHONG CÁCH GIẢNG DẠY CỦA GIẢNG VIÊN SƯ PHẠM TRƯỜNG ĐẠI HỌC ĐỒNG NAI

Trần Dương Quốc Hòa*¹, Nguyễn Đức Thanh²

* Tác giả liên hệ
Email: hoatdq@dnpu.edu.vn

¹ Trường Đại học Đồng Nai
Số 9 Lê Quý Đôn, thành phố Biên Hòa,
tỉnh Đồng Nai, Việt Nam

² Email: thanhnd@hcmue.edu.vn
Trường Đại học Sư phạm Thành phố Hồ Chí Minh
280 An Dương Vương, Quận 5,
Thành phố Hồ Chí Minh, Việt Nam

Nhận bài: 05/8/2024
Chỉnh sửa xong: 31/8/2024
Chấp nhận đăng: 15/10/2024
Xuất bản: 25/11/2024

Tóm tắt: Một trong những yếu tố quan trọng ảnh hưởng đến hành vi và sự thành công trong học tập của sinh viên chính là phong cách giảng dạy của giảng viên. Do đó, một hiểu biết sâu sắc về các phong cách giảng dạy khác nhau đang được các giảng viên sử dụng là cần thiết. Sử dụng phương pháp nghiên cứu định lượng, nghiên cứu này cung cấp một bức tranh về xu hướng sử dụng phong cách của giảng viên sư phạm Trường Đại học Đồng Nai. Các giảng viên Sư phạm đã có sự điều chỉnh phong cách giảng dạy của mình tùy thuộc vào trình độ và nhu cầu học tập của sinh viên. Kết quả của nghiên cứu cung cấp một số cơ sở khoa học cần thiết cho các chiến lược hỗ trợ giảng viên lựa chọn và điều chỉnh phong cách giảng dạy hướng đến việc tối ưu hóa quá trình dạy học.

Từ khóa: Phong cách giảng dạy, hành vi, giảng viên Sư phạm, quá trình dạy học, giáo dục đại học.

1. Đặt vấn đề

Trong môi trường giáo dục đại học, các yếu tố liên quan đến giảng viên có thể đóng góp tích cực vào động lực và sự thành công trong học tập của sinh viên. Nền tảng học thuật và năng lực chuyên môn của giảng viên, các phương pháp, kỹ thuật mà giảng viên sử dụng và phong cách giảng dạy của giảng viên là một số yếu tố như vậy [1], [2]. Được xem là một thành tố quan trọng của năng lực sư phạm [3], phong cách giảng dạy của giảng viên là một trong những yếu tố ảnh hưởng lớn đến quá trình thay đổi hành vi của sinh viên [4]. Nhiều nghiên cứu đã chứng minh rằng, phong cách giảng dạy mà giảng viên sử dụng trong lớp học có thể dự đoán mức độ tích cực đối với bài học cũng như kết quả học tập của sinh viên [5], đồng thời có khả năng thúc đẩy sự tham gia

học tập của sinh viên [4], [6]. Có thể thấy rằng, các quyết định lựa chọn và sử dụng phong cách giảng dạy của giảng viên trong các bối cảnh dạy học khác nhau là rất quan trọng bởi các quyết định này có thể tác động trực tiếp đến hành vi học tập và hiệu suất học tập của sinh viên. Do đó, nghiên cứu về phong cách giảng dạy của giảng viên Sư phạm là rất cần thiết để giúp hiểu rõ hơn về cách mà giảng viên đã và đang hằng ngày tác động đến sinh viên. Được thực hiện dưới dạng một nghiên cứu định lượng, nghiên cứu này hướng đến việc cung cấp một bức tranh về xu hướng sử dụng phong cách giảng dạy của giảng viên Sư phạm Trường Đại học Đồng Nai. Kết quả của nghiên cứu có thể cung cấp một số căn cứ khoa học cần thiết cho các chiến lược hỗ trợ lựa chọn và điều chỉnh phong cách giảng dạy của giảng

viên Sư phạm Trường Đại học Đồng Nai nói riêng và giảng viên Sư phạm nói chung.

2. Nội dung nghiên cứu

2.1. Một số vấn đề lí luận về phong cách giảng dạy

2.1.1. Khái niệm phong cách giảng dạy

So với các chiến lược và phương pháp dạy học cụ thể được người dạy áp dụng để đạt được một mục tiêu dạy học nhất định, phong cách giảng dạy có nội hàm rộng hơn [7]. Hiện nay, có nhiều định nghĩa về phong cách giảng dạy, chẳng hạn như: Phong cách giảng dạy là cách thức mà người dạy sử dụng để tiếp cận với người học và nó có thể phù hợp với nhiều phương pháp giảng dạy khác nhau [8]; Phong cách giảng dạy đề cập đến những đặc điểm riêng biệt được thể hiện nhất quán bởi một giáo viên trong các tình huống dạy học khác nhau [9]; Phong cách giảng dạy là một khuôn mẫu về nhu cầu, niềm tin và hành vi mà người dạy thể hiện trong lớp học. Nó ảnh hưởng đến cách người dạy trình bày thông tin, tương tác với người học và quản lí các nhiệm vụ trong lớp học [10]. Dù có những khác biệt trong các mô tả khái niệm phong cách giảng dạy nhưng có thể hiểu, phong cách giảng dạy là những hành vi được người dạy sử dụng một cách liên tục và nhất quán để thực hiện các tương tác giữa họ với người học trong quá trình dạy học.

2.1.2. Mô hình phong cách giảng dạy của Grasha

Phong cách giảng dạy của giáo viên chịu ảnh hưởng bởi nhiều yếu tố khác nhau. Trình độ chuyên môn, triết lí giáo dục, thái độ của giáo viên, kinh nghiệm giảng dạy và một số đặc điểm cá nhân khác (trí thông minh, giới tính, tuổi tác, sở thích) là một số yếu tố định hình phong cách giảng dạy [1], [11]. Để giải thích những cách tiếp cận khác nhau của giáo viên trong lớp học, một số mô hình liên quan đến phong cách giảng dạy đã được đề xuất, chẳng hạn như mô hình sáu phong cách giảng dạy của B. Fischer & L. Fischer (1979) [8], mô hình ba phong cách giảng dạy của Broudy (1984) [12], mô hình bốn phong cách giảng dạy của Quyrk (1994) [13], mô hình năm phong cách giảng dạy của Grasha (1994) [10], mô hình bốn phong cách giảng dạy của Heimlich & Norland (2002) [14], mô hình phong cách giảng dạy dựa trên lí thuyết tự quyết [15]. Trong số các mô hình đã đề cập ở trên, mô hình phong cách giảng dạy của Grasha (1994) là một trong những mô hình được áp dụng rộng rãi trong cả nghiên cứu và thực tiễn. Xem xét mỗi phong cách giảng dạy là một khuôn mẫu về nhu cầu, niềm tin và hành vi mà giáo viên thể

hiện trong lớp học, Grasha (1994) đã đề xuất năm phong cách giảng dạy khác nhau, bao gồm: phong cách chuyên gia, phong cách thẩm quyền chính thức, phong cách mô hình cá nhân, phong cách người tạo hỗ trợ và phong cách người ủy quyền. Mô hình phong cách giảng dạy này đã được Grasha phát triển dựa trên các nghiên cứu của ông về phong cách học tập. Mô hình phong cách giảng dạy của Grasha (1994) đã được sử dụng rộng rãi trong nhiều bối cảnh giáo dục khác nhau, đặc biệt là trong các bối cảnh giáo dục đại học [10].

- *Phong cách chuyên gia (Expert style)*: Giáo viên với phong cách giảng dạy chuyên gia có xu hướng coi mình là nguồn cung cấp kiến thức và thường quan tâm đến việc truyền tải thông tin đầy đủ và chính xác cho học sinh. Trong phong cách này, giáo viên thường tập trung vào việc đảm bảo rằng, học sinh của họ được chuẩn bị tốt nhất về kiến thức chuyên môn và cố gắng duy trì vị thế của mình như một chuyên gia bằng cách trình bày kiến thức một cách chi tiết và khuyến khích học sinh nghiên cứu, tìm hiểu sâu để nâng cao năng lực bản thân và trở nên xuất sắc trong lĩnh vực đang tìm hiểu. Giáo viên sử dụng phong cách chuyên gia thường có kiến thức rộng và sâu về lĩnh vực mà họ giảng dạy. Họ đầu tư thời gian và nỗ lực trong việc nghiên cứu, cập nhật thông tin và phát triển chuyên môn của mình để truyền đạt kiến thức chi tiết và chính xác cho học sinh. Mặc dù phong cách chuyên gia tạo ra sự chắc chắn và đáng tin cậy trong việc truyền đạt kiến thức nhưng nó cũng có thể hạn chế sự tương tác và khám phá của học sinh. Ngoài ra, việc thể hiện quá mức các yêu cầu về kiến thức chuyên môn có thể khiến những học sinh có năng lực thấp cảm thấy khó theo kịp và sợ hãi.

- *Phong cách thẩm quyền chính thức (Formal authority style)*: Giáo viên sở hữu phong cách thẩm quyền chính thức có xu hướng thể hiện rõ ràng vai trò và quyền lực chính của mình trong lớp học. Giáo viên sử dụng phong cách thẩm quyền chính thức thường thiết lập các quy tắc rõ ràng và đưa ra hướng dẫn chặt chẽ về cách học và hành vi trong lớp học. Họ có vai trò hướng dẫn và tổ chức mọi hoạt động trong lớp, quyết định về nội dung giảng dạy, phương pháp sử dụng và hình thức thực hiện. Giáo viên với phong cách này cũng thường đưa ra kì vọng và các phản hồi (tích cực và tiêu cực) một cách rõ ràng. Mặc dù khi học với giáo viên có phong cách thẩm quyền chính thức, học sinh thường biết rõ những gì được mong đợi từ phía giáo viên và có một môi trường học tập có sự định hướng rõ ràng. Tuy nhiên, trong phong

cách này, sự tập trung chủ yếu nằm ở giáo viên và học sinh thường không có nhiều sự lựa chọn để sáng tạo trong quá trình học tập.

- *Phong cách mô hình cá nhân (Personal model style)*: Giáo viên sử dụng phong cách mô hình cá nhân có xu hướng thiết lập một nguyên mẫu về suy nghĩ và hành vi cho học sinh. Giáo viên có phong cách này hướng dẫn, tổ chức, giám sát hoạt động học tập bằng cách chỉ ra cách thực hiện và khuyến khích học sinh quan sát sau đó thực hành theo cách tiếp cận của người hướng dẫn. Giáo viên với phong cách mô hình cá nhân có kiến thức, kỹ năng và kinh nghiệm thực tiễn phong phú đồng thời họ thường thể hiện sự cởi mở và sẵn sàng chia sẻ. Với phong cách này, học sinh không chỉ học từ kiến thức được truyền đạt mà còn từ cách mà giáo viên đã áp dụng kiến thức vào các vấn đề thực tiễn. Tuy nhiên, nếu giáo viên theo phong cách này tin rằng cách tiếp cận của họ là “cách tốt nhất” có thể khiến một số học sinh cảm thấy không thỏa đáng và khó hoàn thành theo các tiêu chuẩn được kì vọng.

- *Phong cách người hỗ trợ (Facilitator style)*: Giáo viên với phong cách giảng dạy theo mô hình người hướng dẫn có xu hướng tập trung vào các hoạt động, các tương tác giữa giáo viên và học sinh. Trong phong cách này, giáo viên đóng vai trò là người hỗ trợ. Họ cung cấp hướng dẫn và định hướng các hoạt động học tập cho học sinh bằng cách đặt câu hỏi, đưa ra các lựa chọn để khám phá, đề xuất các phương án thay thế và khuyến khích học sinh phát triển các tiêu chí để đưa ra lựa chọn tốt nhất. Giáo viên với phong cách này thường chú ý đến việc trao cơ hội và khuyến khích học sinh hoạt động để phát triển khả năng hành động độc lập, sáng tạo và trách nhiệm. Phong cách người hỗ trợ tạo ra một môi trường học tập trung vào học sinh và khuyến khích sự tự tin, sáng tạo và tư duy phản biện của học sinh. Học sinh được khuyến khích đặt câu hỏi, tham gia vào quá trình xây dựng kiến thức, tìm hiểu thông qua thực hành và tương tác với giáo viên và các bạn cùng lớp. Tuy nhiên, phong cách này thường tốn thời gian và có thể không hiệu quả khi cần một cách tiếp cận trực tiếp hơn đối với một số nội dung dạy học.

- *Phong cách người ủy quyền (Delegator style)*: Giáo viên áp dụng phong cách giảng dạy người ủy quyền có xu hướng đặt quyền kiểm soát và trách nhiệm học tập lên các cá nhân hoặc nhóm học sinh, quan tâm đến việc phát triển năng lực hoạt động độc lập của học sinh. Trong phong cách này, giáo viên thường đóng vai trò là người chỉ định nhiệm vụ, cung cấp định hướng ban đầu và sau đó cho phép học sinh tự quản lí quá trình học tập của mình. Giáo viên theo

phong cách này có một số điểm chung với giáo viên theo phong cách người hỗ trợ, cả hai đều cố gắng trao trách nhiệm cho học sinh của mình trong quá trình học tập. Trong phong cách này, giáo viên thường tạo ra một môi trường học tập tự do và khuyến khích sự sáng tạo và tự tìm hiểu của học sinh. Họ tạo ra cơ hội cho học sinh tham gia vào việc lập kế hoạch, tổ chức và đánh giá quá trình học tập, đồng thời chịu trách nhiệm với việc học của mình, giúp học sinh nhận thức mình là người học độc lập là ưu điểm chính của phong cách này. Tuy nhiên, một số học sinh có thể trở nên lo lắng khi được giao quyền tự chủ do cảm thấy không nhận được sự hỗ trợ đầy đủ.

Nghiên cứu hiện tại đã sử dụng mô hình năm phong cách giảng dạy của Grasha (1994) để phân loại phong cách giảng dạy của các giảng viên Sư phạm Trường Đại học Đồng Nai.

2.2. Xu hướng sử dụng phong cách giảng dạy của giảng viên Sư phạm Trường Đại học Đồng Nai

2.2.1. Thiết kế nghiên cứu

Nghiên cứu này được thực hiện dưới dạng một nghiên cứu định lượng. Dữ liệu nghiên cứu sẽ được thu thập để xác định phong cách giảng dạy đang được các giảng viên Sư phạm Trường Đại học Đồng Nai sử dụng. Để xác định phong cách giảng dạy của từng giảng viên, nghiên cứu này sẽ sử dụng phong cách chiếm ưu thế trong số 5 phong cách của giảng viên đó (phong cách có giá trị trung bình cao nhất). Nếu một giảng viên sở hữu hai phong cách có cùng giá trị trung bình cao nhất thì giảng viên đó được coi là sử dụng hai phong cách giảng dạy trong quá trình dạy học.

Đối tượng tham gia nghiên cứu là sinh viên Sư phạm ngành Giáo dục tiểu học - Trường Đại học Đồng Nai. Mỗi sinh viên tham gia khảo sát sẽ được hỏi về phong cách giảng dạy của một giảng viên (đang trực tiếp giảng dạy một học phần cụ thể). Việc khảo sát được thực hiện theo lớp. Vì vậy, ở mỗi lớp, tất cả các sinh viên sẽ thực hiện khảo sát trên cùng một học phần. Có tất cả 19 lớp đã tham gia khảo sát, bao gồm: 3 lớp năm thứ 2, 10 lớp năm thứ 3, 6 lớp năm thứ 4. Tuy nhiên, để có thể thu thập nhiều hơn thông tin về phong cách giảng dạy của các giảng viên, có 7 lớp đã được mời tham gia khảo sát 2 lần trên hai học phần khác nhau. Phiếu khảo sát trên giấy đã được gửi đến các sinh viên ở 19 lớp. Tổng số phiếu thu được là 1302, trong đó có 73 phiếu trả lời không hợp lệ. Cuối cùng, 1229 phiếu trả lời đã được sử dụng để phân tích dữ liệu.

Về lựa chọn các giảng viên sẽ khám phá phong cách giảng dạy: Nghiên cứu này lựa chọn ngẫu

nhiên các học phần trong chương trình học của sinh viên (ở học kì thực hiện khảo sát) để xác định giảng viên cần khám phá phong cách giảng dạy. Mỗi giảng viên sẽ được khảo sát trên sinh viên của một lớp. Tuy nhiên, để kết quả nghiên cứu có tính khái quát tốt hơn, nghiên cứu cũng đã lựa chọn 03 giảng viên để thực hiện nhiều hơn một lượt khảo sát (xem Bảng 1). Trong đó: 01 giảng viên (T-01) được khảo sát trên 3 lớp, có 2 lớp cùng một khóa ở cùng một học phần giảng dạy (2 lớp năm thứ 4 và 1 lớp năm thứ 3); 01 giảng viên (T-02) được khảo sát trên 2 lớp ở cùng một khóa (năm thứ 3) nhưng ở hai học phần giảng dạy khác nhau; 01 giảng viên (T-03) được khảo sát trên 2 lớp ở cùng một khóa (năm thứ 3) và ở cùng một học phần giảng dạy. Tổng cộng có 22 giảng viên đã được lựa chọn để khám phá phong cách giảng dạy.

Bảng 1: Thông tin về các giảng viên được khảo sát nhiều hơn một lượt

Mã giảng viên	Giới tính	Số lớp khảo sát	Số học phần khảo sát
T-01	Nam	3	2
T-02	Nữ	2	2
T-03	Nam	2	1

Để đo lường phong cách giảng dạy của giảng viên, bảng kiểm phong cách giảng dạy phát triển bởi Grasha (1996) (Grasha Teaching Style Inventory - GTSI) [16] đã được sử dụng. Nghiên cứu này sử dụng phiên bản GTSI tiếng Thổ Nhĩ Kỳ của Aktan (2012). Bảng kiểm phong cách giảng dạy của Grasha (GTSI) bao gồm 40 mục (40 Items) đo lường 5 phong cách giảng dạy: Phong cách chuyên gia (Ví dụ: Thầy/cô rất coi trọng việc chia sẻ kiến thức và kinh nghiệm cá nhân với chúng tôi trong quá trình dạy học), phong cách thẩm quyền chính thức (Ví dụ: Thầy/cô thường xác định rõ chúng tôi sẽ học gì và học như thế nào trong lớp), phong cách mô hình cá nhân (Ví dụ: Những gì thầy/cô nói và làm đều hướng đến việc tạo ra một khuôn mẫu để chúng tôi hiểu chính xác hơn về nội dung bài học), phong cách người hỗ trợ (Ví dụ: Các hoạt động học tập thầy/cô tổ chức khuyến khích tính chủ động và có chịu trách nhiệm của chúng tôi), phong cách người ủy quyền (Ví dụ: Thầy/cô coi trọng việc phát triển kỹ năng tư duy và làm việc độc lập của chúng tôi trong các bài học). Mỗi phong cách có 8 mục đo lường. Tất cả các mục

được trả lời trên thang đo Likert 5 điểm, từ 1 (Hoàn toàn không đồng ý) đến 5 (Hoàn toàn đồng ý).

2.2.2. Kết quả nghiên cứu

a. Giá trị cấu trúc và độ tin cậy nội tại của công cụ đo lường

Để kiểm tra giá trị cấu trúc (Construct validity) và độ tin cậy nội tại (Internal reliability) của công cụ đo lường trong bối cảnh cụ thể của nghiên cứu này, phân tích nhân tố khám phá (Exploratory factor analysis - EFA) và phân tích nhân tố khẳng định (Confirmatory factor analysis - CFA) đã được tiến hành.

Đầu tiên, 40 mục (Items) của thang đo phong cách giảng dạy đã được kiểm tra bằng cách thực hiện phân tích EFA. Các kết quả từ phân tích EFA được trình bày trong Bảng 2.

Bảng 2: Kết quả phân tích EFA trên thang đo phong cách giảng dạy

Component	Initial eigenvalues (total)	Extraction sums of squared loadings (%)
1. PmS	8.388	20.969
2. FaS	4.717	32.761
3. ES	3.865	42.423
4. FS	3.742	51.778
5. DS	2.877	58.971
Kaiser-Meyer-Olkin measure of sampling adequacy		0.927
Bartlett's Test of Sphericity	Approx. Square	25901.423
	df	780
	Sig.	< 0.001

Kết quả từ Bảng 2 cho thấy, một cấu trúc 5 nhân tố (có Eigenvalue lớn hơn 1) của phong cách giảng dạy đã được thể hiện với tổng phương sai tích lũy là 58.971%. Chỉ số Kaiser-Meyer-Olkin (KMO) về độ phù hợp của mẫu cao hơn rất nhiều so với ngưỡng chấp nhận là 0.50 (KMO = 0.927), kiểm định Bartlett (Bartlett's test of sphericity) ($\chi^2 = 25901.423$, $df = 780$, $p < 0.001$) cho thấy các mục đo lường các nhân tố là tương quan lẫn nhau và mẫu là phù hợp cho phân tích EFA [17]. Sau EFA, phân tích CFA đã được thực hiện cho cấu trúc 5 nhân tố (40 mục đo lường)

của phong cách giảng dạy. Các kết quả từ phân tích CFA được trình bày trong Bảng 3 và Bảng 4.

Kết quả từ phân tích CFA (xem Bảng 3) xác nhận rằng, mô hình đo lường có độ tin cậy và độ giá trị phù hợp ($\chi^2/df = 2.952 < 3.00$; GFI = 0.908 > 0.90; CFI = 0.945 > 0.90; NFI = 0.919 > 0.90; TLI = 0.940 > 0.90; RMSEA = 0.040 < 0.08) [17], [18]. Hệ số tải của 40 mục đo lường đều trên 0.50, dao động từ 0.523 đến 0.808. Điều này cho thấy, các biến thành phần có ý nghĩa giải thích tốt cho các nhân tố. Ngoài ra, giá trị AVE của tất cả các nhân tố dao động từ 0.512 đến 0.535 (lớn hơn 0.50), CR của tất cả các nhân tố dao động từ 0.893 đến 0.900 (lớn hơn 0.70) và căn bậc hai của AVE của tất cả các nhân tố đều lớn hơn tương quan giữa các nhân tố (xem Bảng 4), điều này

cho thấy thang đo có tính phân biệt và tính hội tụ tốt [17], [19].

b. Phong cách giảng dạy của giảng viên Sư phạm Trường Đại học Đồng Nai

Để xác định phong cách giảng dạy của mỗi giảng viên, thống kê mô tả đã được tiến hành trên biến phong cách giảng dạy. Kết quả được trình bày trong Bảng 5.

Các kết quả từ Bảng 5 cho thấy rằng, có sự phong phú trong phong cách giảng dạy của các giảng viên Sư phạm Trường Đại học Đồng Nai. Tất cả 5 phong cách giảng dạy (phong cách chuyên gia, phong cách thẩm quyền chính thức, phong cách mô hình cá nhân, phong cách người hỗ trợ, phong cách người

Bảng 3: Kết quả phân tích CFA trên thang đo phong cách giảng dạy

Construct	Items	Loadings	CA	CR	AVE
Phong cách chuyên gia (ES)	ES1	0.742	0.896	0.896	0.522
	ES2	0.794			
	ES3	0.773			
	ES4	0.752			
	ES5	0.657			
	ES6	0.728			
	ES7	0.735			
	ES8	0.573			
Phong cách thẩm quyền chính thức (FaS)	FaS1	0.652	0.897	0.898	0.530
	FaS2	0.523			
	FaS3	0.555			
	FaS4	0.802			
	FaS5	0.799			
	FaS6	0.808			
	FaS7	0.805			
	FaS8	0.806			
Phong cách mô hình cá nhân (PmS)	PmS1	0.607	0.900	0.902	0.535
	PmS2	0.756			
	PmS3	0.770			
	PmS4	0.764			
	PmS5	0.789			
	PmS6	0.740			
Phong cách người hỗ trợ (FS)	PmS7	0.671	0.894	0.893	0.512
	PmS8	0.740			
	FS1	0.671			
	FS2	0.740			
	FS3	0.756			
	FS4	0.748			
	FS5	0.761			
	FS6	0.677			
Phong cách người ủy quyền (DS)	FS7	0.660	0.888	0.893	0.513
	FS8	0.703			
	DS1	0.594			
	DS2	0.770			
	DS3	0.769			
	DS4	0.737			
	DS5	0.782			
	DS6	0.634			
DS7	0.703				
DS8	0.717				
χ^2/df	GFI	CFI	NFI	TLI	RMSEA
2.952	0.908	0.945	0.919	0.940	0.040

Loadings: Factor loadings; CA: Cronbach's alpha; CR: Composite reliability; AVE: Average variance extracted

Bảng 4: Tương quan giữa các nhân tố của phong cách giảng dạy

	ES	FaS	PmS	FS	DS
ES	0.722				
FaS	0.264***	0.728			
PmS	0.092**	0.083**	0.732		
FS	0.316***	0.427***	0.191***	0.716	
DS	0.198***	0.219***	0.101**	0.247***	0.716

Giá trị in đậm trên đường chéo là căn bậc hai của AVE (SQRTAVE)

** $p < 0.01$; *** $p < 0.001$

ủy quyền) đều đã được tìm thấy trên các giảng viên được khảo sát. Trong số 5 phong cách giảng dạy, phong cách chuyên gia (Expert style) là phong cách được sử dụng bởi nhiều giảng viên nhất trong quá trình dạy học. Phong cách xếp thứ hai về số lượng giảng viên sử dụng là phong cách mô hình cá nhân (Personal model style). Phong cách người hỗ trợ (Facilitator style) và phong cách người ủy quyền (Delegator style) là hai phong cách được ít giảng viên sử dụng hơn trong số 5 phong cách, trong đó phong cách người ủy quyền là phong cách được ít giảng viên sử dụng nhất.

Xem xét riêng đối với 03 giảng viên được khảo sát nhiều hơn một lượt, kết quả cho thấy rằng, có sự nhất quán trong phong cách giảng dạy của giảng viên khi tham gia giảng dạy cho sinh viên ở mỗi khóa học.

Bảng 5: Đặc điểm phong cách giảng dạy của các giảng viên

Mã giảng viên	Giới tính	N	M (SD)					Phong cách giảng dạy chiếm ưu thế
			ES	FaS	PmS	FS	DS	
T-01-a	Nam	53	4.18 (0.069)	3.58 (0.089)	3.91 (0.071)	3.81 (0.081)	3.62 (0.097)	ES
T-01-b	Nam	50	3.97 (0.088)	3.58 (0.089)	4.19 (0.067)	3.77 (0.140)	3.76 (0.066)	PmS
T-01-c	Nam	38	3.80 (0.129)	3.60 (0.131)	4.33 (0.077)	3.73 (0.122)	3.53 (0.207)	PmS
T-02-a	Nữ	45	4.13 (0.061)	3.59 (0.093)	3.71 (0.086)	3.69 (0.093)	3.52 (0.113)	ES
T-02-b	Nữ	49	4.08 (0.069)	3.50 (0.208)	3.65 (0.146)	3.30 (0.129)	3.50 (0.168)	ES
T-03-a	Nam	52	3.69 (0.171)	3.57 (0.167)	3.78 (0.132)	3.81 (0.169)	4.16 (0.092)	DS
T-03-b	Nam	54	3.65 (0.144)	3.48 (0.156)	3.94 (0.124)	3.64 (0.125)	4.06 (0.056)	DS
T-04	Nữ	49	3.66 (0.090)	4.03 (0.096)	3.78 (0.069)	3.39 (0.081)	3.53 (0.085)	FaS
T-05	Nữ	47	3.73 (0.137)	3.49 (0.086)	4.19 (0.067)	3.75 (0.111)	3.67 (0.118)	PmS
T-06	Nữ	48	3.40 (0.164)	4.08 (0.073)	3.64 (0.089)	3.36 (0.116)	3.38 (0.134)	FaS
T-07	Nữ	50	4.01 (0.061)	3.63 (0.081)	4.15 (0.060)	3.56 (0.127)	3.77 (0.068)	PmS
T-08	Nữ	42	4.08 (0.075)	3.38 (0.143)	3.68 (0.125)	3.81 (0.091)	3.57 (0.170)	ES
T-09	Nam	48	3.82 (0.101)	3.51 (0.087)	4.02 (0.076)	4.26 (0.081)	3.73 (0.134)	FS
T-10	Nữ	38	3.90 (0.077)	4.06 (0.095)	3.83 (0.079)	3.64 (0.085)	3.56 (0.072)	FaS
T-11	Nam	47	4.10 (0.080)	3.72 (0.067)	3.90 (0.062)	3.72 (0.076)	3.57 (0.081)	ES
T-12	Nữ	39	4.27 (0.071)	3.60 (0.095)	3.77 (0.072)	3.49 (0.108)	3.50 (0.102)	ES
T-13	Nữ	41	4.11 (0.069)	3.64 (0.115)	3.72 (0.080)	3.76 (0.085)	3.88 (0.128)	ES
T-14	Nữ	48	3.81 (0.116)	3.67 (0.142)	3.67 (0.156)	4.13 (0.091)	3.72 (0.114)	FS
T-15	Nam	51	3.71 (0.090)	3.61 (0.078)	4.08 (0.087)	3.54 (0.092)	3.55 (0.079)	PmS
T-16	Nam	41	3.64 (0.123)	3.66 (0.102)	4.21 (0.075)	3.90 (0.119)	3.71 (0.119)	PmS
T-17	Nữ	47	4.12 (0.057)	3.55 (0.139)	3.72 (0.174)	3.48 (0.127)	3.45 (0.144)	ES

Mã giảng viên	Giới tính	N	M (SD)					Phong cách giảng dạy chiếm ưu thế
			ES	FaS	PmS	FS	DS	
T-18	Nữ	50	3.49 (0.171)	3.67 (0.165)	3.72 (0.158)	4.27 (0.041)	3.53 (0.148)	FS
T-19	Nữ	47	4.02 (0.063)	3.70 (0.146)	3.66 (0.076)	3.61 (0.113)	3.56 (0.088)	ES
T-20	Nam	54	3.85 (0.096)	4.05 (0.105)	3.81 (0.117)	3.60 (0.088)	3.59 (0.111)	FaS
T-21	Nữ	55	3.85 (0.106)	3.58 (0.113)	3.70 (0.128)	3.79 (0.133)	4.08 (0.067)	DS
T-22	Nữ	46	4.00 (0.146)	3.42 (0.153)	4.15 (0.055)	3.73 (0.108)	3.67 (0.206)	PmS

(N: Tổng số quan sát (tổng số phiếu trả lời hợp lệ); ES: Phong cách chuyên gia; FaS: Phong cách thẩm quyền chính thức; PmS: Phong cách mô hình cá nhân; FS: Phong cách người hỗ trợ; DS: Phong cách người ủy quyền)

Giảng viên T-01 và T-03 sử dụng cùng một phong cách giảng dạy trên 2 lớp ở cùng một khóa (ở cùng một học phần giảng dạy). Giảng viên T-02 sử dụng cùng một phong cách giảng dạy trên 2 lớp ở cùng một khóa (ở 2 học phần giảng dạy khác nhau). Ngoài ra, sự khác biệt trong sử dụng phong cách giảng dạy đối với sinh viên ở 2 khóa học khác nhau đã được tìm thấy trên giảng viên T-01 (Giảng viên T-01 sử dụng phong cách chuyên gia khi giảng dạy cho sinh viên năm thứ 3 nhưng sử dụng phong cách mô hình cá nhân khi giảng dạy cho sinh viên năm thứ 4).

2.2.3. Thảo luận

Trong số năm phong cách giảng dạy, phong cách chuyên gia (Expert style) là phong cách phổ biến nhất ở các giảng viên Sư phạm Trường Đại học Đồng Nai. Điều này phản ánh một xu hướng mạnh mẽ trong giáo dục đại học, nơi kiến thức chuyên môn sâu rộng của giảng viên được xem là yếu tố quan trọng để chuẩn bị cho sinh viên bước vào nghề nghiệp tương lai. Theo Ho et al. (2001), phong cách chuyên gia giúp sinh viên xây dựng nền tảng kiến thức vững chắc và nâng cao khả năng nghiên cứu độc lập [20]. Tuy nhiên, cũng cần lưu ý rằng, phong cách này có thể hạn chế sự tương tác và sáng tạo của sinh viên bởi phong cách giảng dạy này có xu hướng tập trung vào giảng viên và do đó có thể làm giảm động lực học tập và sự tham gia của sinh viên [1], [21]. Vì vậy, các giảng viên sử dụng phong cách này nên chú ý đến việc cân bằng giữa việc truyền đạt kiến thức chuyên sâu và khuyến khích sự tham gia chủ động của sinh viên.

Phong cách mô hình cá nhân (Personal model style), phong cách phổ biến thứ hai ở các giảng viên Sư phạm Trường Đại học Đồng Nai, nhấn mạnh vai trò của giảng viên như một tấm gương cho sinh viên. Giảng viên hướng dẫn sinh viên thông qua việc đề ra

cách thực hiện và khuyến khích sinh viên thực hành theo cách tiếp cận của giảng viên. Phong cách này có thể rất hiệu quả trong việc phát triển kỹ năng thực hành và ứng dụng thực tế của sinh viên [22]. Bằng cách quan sát và học theo giảng viên, sinh viên có thể nắm bắt được các kỹ năng và phương pháp cụ thể cần thiết cho hoạt động giảng dạy trong tương lai. Mặc dù phong cách này có lợi thế trong việc giúp sinh viên học từ kinh nghiệm thực tế, nó cũng có thể dẫn đến một số hạn chế. Nếu giảng viên quá cứng nhắc trong việc sử dụng phương pháp của mình, sinh viên có thể cảm thấy bị áp đặt và thiếu cơ hội để phát triển phong cách học tập và các phương pháp tiếp cận của riêng mình, qua đó hạn chế sự sáng tạo và khả năng tự chủ của bản thân. Điều quan trọng đối với những giảng viên sử dụng phong cách này là không được bỏ qua các hoạt động khuyến khích sinh viên phát triển phương pháp học tập cá nhân trong quá trình dạy học của mình.

Trong số năm phong cách, phong cách người hỗ trợ và phong cách người ủy quyền là hai phong cách có xu hướng mạnh mẽ hơn trong việc tạo ra một môi trường học tập tập trung vào sinh viên, khuyến khích sự tự tin, sáng tạo và tư duy phản biện. Tuy nhiên, đây là hai phong cách ít được các giảng viên Sư phạm Trường Đại học Đồng Nai sử dụng hơn so với các phong cách còn lại. Lí do có thể xuất phát từ những khó khăn thường gặp phải khi sử dụng các phong cách giảng dạy này. Giảng viên với phong cách người hỗ trợ thường đóng vai trò là người đồng hành, cung cấp hướng dẫn và định hướng các hoạt động học tập. Do đó, phong cách này đòi hỏi giảng viên phải đầu tư nhiều thời gian và công sức để theo dõi và hỗ trợ sinh viên, điều này có thể trở nên khó khăn trong các lớp học có sĩ số lớn. Với phong cách người ủy quyền, giảng viên thường đặt quyền kiểm soát và trách nhiệm học tập lên các cá nhân

hoặc nhóm học sinh, quan tâm đến việc phát triển năng lực hoạt động độc lập của học sinh (Giảng viên thường đóng vai trò là người chỉ định nhiệm vụ, cung cấp định hướng ban đầu) [1]. Do đó, mặc dù có thể khuyến khích sự tự chủ và trách nhiệm của sinh viên, giảng viên sử dụng phong cách người ủy quyền cũng có thể gây ra lo lắng cho một số sinh viên nếu sinh viên cảm thấy thiếu sự hỗ trợ [23]. Weimer (2013) đã chỉ ra rằng, sự thiếu hỗ trợ từ giảng viên có thể làm giảm hiệu quả học tập của sinh viên, đặc biệt là những sinh viên chưa có kinh nghiệm tự học [24]. Để tối ưu hóa phong cách người hỗ trợ, giảng viên nên sử dụng công nghệ học tập để quản lý lớp học và cung cấp phản hồi kịp thời. Đối với phong cách người ủy quyền, cần đặt ra các mục tiêu rõ ràng và cung cấp tài liệu hướng dẫn chi tiết để sinh viên tự học. Cả hai phong cách đều cần một hệ thống phản hồi thường xuyên để theo dõi và hỗ trợ tiến độ học tập của sinh viên.

Liên quan đến sự nhất quán và điều chỉnh, kết quả cho thấy, cả sự nhất quán lẫn sự điều chỉnh đã xuất hiện trong việc lựa chọn phong cách giảng dạy của các giảng viên Sư phạm Trường Đại học Đồng Nai. Sự nhất quán trong phong cách giảng dạy đã được giảng viên thể hiện khi giảng dạy cho các nhóm sinh viên khác nhau trong cùng một khóa học. Cụ thể, giảng viên T-01 và T-03 sử dụng cùng một phong cách giảng dạy trên hai lớp ở cùng một khóa, trong khi giảng viên T-02 sử dụng cùng một phong cách giảng dạy trên hai lớp ở hai học phần khác nhau. Tuy nhiên, cũng có sự khác biệt trong việc sử dụng phong cách giảng dạy đối với sinh viên ở các khóa học khác nhau. Ví dụ, giảng viên T-01 sử dụng phong cách chuyên gia khi giảng dạy cho sinh viên năm thứ 3 nhưng chuyển sang phong cách mô hình cá nhân khi giảng dạy cho sinh viên năm thứ 4. Điều này cho thấy rằng, giảng viên Sư phạm Trường Đại học Đồng Nai đã có sự điều chỉnh phong cách giảng dạy của mình tùy thuộc vào trình độ và nhu cầu học

tập của sinh viên. Việc sử dụng phong cách chuyên gia cho sinh viên năm thứ 3 có thể nhằm mục đích xây dựng nền tảng kiến thức vững chắc, trong khi việc chuyển sang phong cách mô hình cá nhân cho sinh viên năm thứ 4 có thể nhằm mục đích phát triển kỹ năng thực hành và ứng dụng thực tiễn. Sự thay đổi này cũng có thể phản ánh một sự hiểu biết sâu sắc về sự phát triển học tập của sinh viên ở các giảng viên Sư phạm Trường Đại học Đồng Nai. Khi sinh viên tiến bộ qua các năm học, sinh viên có thể cần những tiếp cận giảng dạy khác nhau để tối đa hóa sự phát triển của họ. Điều này cũng cho thấy rằng, có thể tồn tại một sự tác động giữa năm theo học của sinh viên lên việc lựa chọn phong cách giảng dạy của giảng viên. Giảng viên có thể đã có những thay đổi trong việc áp dụng phù hợp các phong cách giảng dạy dựa trên sự phát triển và nhu cầu học tập của sinh viên.

3. Kết luận

Sự hiểu biết sâu sắc về các phong cách giảng dạy khác nhau không chỉ giúp cải thiện hiệu quả giảng dạy mà còn hỗ trợ việc tạo ra một môi trường học tập tích cực và kích thích sự tham gia học tập của sinh viên. Nghiên cứu này đã cung cấp một bức tranh về xu hướng sử dụng phong cách của giảng viên Sư phạm Trường Đại học Đồng Nai. Có sự đa dạng và phong phú trong cách tiếp cận giảng dạy của các giảng viên được khảo sát. Phong cách chuyên gia là phong cách phổ biến nhất, được nhiều giảng viên sử dụng trong quá trình giảng dạy; trong khi đó phong cách người hỗ trợ và phong cách người ủy quyền ít được sử dụng hơn, với phong cách người ủy quyền là phong cách ít được sử dụng nhất. Ngoài ra, kết quả cũng cho thấy rằng, các giảng viên sư đã có sự điều chỉnh phong cách giảng dạy của mình tùy thuộc vào trình độ và nhu cầu học tập của sinh viên. Kết quả của nghiên cứu cung cấp một số cơ sở khoa học cần thiết cho các chiến lược hỗ trợ giảng viên lựa chọn và điều chỉnh phong cách giảng dạy hướng đến việc tối ưu hóa quá trình dạy học.

Tài liệu tham khảo

- [1] Aktan, S., (2012), *Öğrencilerin akademik başarıları, öz düzenleme becerisi, motivasyonu ve öğretmenlerin öğretim stilleri arasındaki ilişki*, Doktora tezi, Balıkesir Üniversitesi.
- [2] Leo, F. M., Mouratidis, A., Pulido, J. J., López-Gajardo, M. A., & Sánchez-Oliva, D., (2022), *Perceived teachers' behavior and students' engagement in physical education: the mediating role of basic psychological needs and self-determined motivation*, *Physical Education and Sport Pedagogy*, 27(1), 59–76, <https://doi.org/10.1080/17408989.2020.1850667>.
- [3] Yeşilyurt, E., Okudan, Ü., & Kizilaslan, B., (2020), *Teaching style models: A comprehensive review in the context of theoretical basics*, *The Journal of International Social Research*, 13(72), 722–745.
- [4] Chan, S., Maneewan, S., & Koul, R., (2023), *Teacher educators' teaching styles: relation with learning motivation and academic engagement in pre-service teachers*, *Teaching in Higher Education*, 28(8),

- 2044–2065, <https://doi.org/10.1080/13562517.2021.1947226>.
- [5] Cornelius-White, J. (2007), *Learner-centered teacher-student relationships are effective: A meta-analysis*, *Review of Educational Research*, 77(1), 113–143, <https://doi.org/10.3102/003465430298563>.
- [6] Ünal, M., (2017), *Analysis of teaching styles of teachers and prospective teachers in terms of different variables*, *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 17(2), 932–947.
- [7] Yoshida, F., Conti, G. J., Yamauchi, T., & Iwasaki, T., (2014), *Development of an instrument to measure teaching style in Japan: The teaching style assessment scale*, *Journal of Adult Education*, 43(1), 11–19.
- [8] Fischer, B. B., & Fischer, L., (1979), *Styles in teaching and learning*, *Educational Leadership*, 36(4), 245–254.
- [9] Conti, G. J., (2004), *Identifying your teaching style. Malabar, FL: Krieger Publishing Company*. In M. W. Galbraith (Ed.), *Adult learning methods* (3rd ed.), pp. 75–91, Malabar, FL: Krieger Publishing Company.
- [10] Grasha, A. F., (1994), *A matter of style: The teacher as expert, formal authority, personal model, facilitator, and delegator*, *College Teaching*, 42(4), 142–149, <https://doi.org/10.1080/87567555.1994.9926845>.
- [11] Karatepe, R., & Salman, M., (2022), *The relationship between teachers' teaching styles and their attitudes towards distance education*, *Journal of Advanced Education Studies*, 4(1), 1–14, <https://doi.org/10.48166/ejaes.1087510>.
- [12] Broudy, H. S., (1984), *The best teacher you ever had: Three modes of teaching and their evaluation*, *Faculty Forum*, Fourth National Institute on the Teaching of Psychology to Undergraduates, Clearwater Beach.
- [13] Quyrk, M. E., (1994), *How to learn and teach in medical school: A learner-centered approach*, New York: Charles C. Thomas Publishers.
- [14] Heimlich, J. E., & Norland, E., (2002), *Teaching style: Where are we now?*, *New Direction For Adult And Continuing Education*, 93, 17–25.
- [15] González-Peño, A., Franco, E., & Coterón, J., (2021), *Do observed teaching behaviors relate to students' engagement in physical education?*, *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 18(5), 1–13, <https://doi.org/10.3390/ijerph18052234>.
- [16] Grasha, A. F., (1996), *Teaching with style: A guide to enhancing learning by understanding teaching and learning styles*, Pittsburgh: Alliance Publishers.
- [17] Hair, J. F., Black, W. C., Babin, B. J., & Anderson, R. E., (2010), *Multivariate data analysis (7th ed.)*, Englewood Cliffs: Prentice Hall.
- [18] Hu, L. T., & Bentler, P. M., (1999), *Cutoff criteria for fit indexes in covariance structure analysis: Conventional criteria versus new alternatives*, *Structural Equation Modeling*, 6(1), 1–55, <https://doi.org/10.1080/10705519909540118>.
- [19] Schumacker, R. E., & Lomax, R. G., (2015), *A beginner's guide to structural equation modeling (4th ed.)*, New York: Routledge.
- [20] Ho, A., Watkins, D., & Kelly, M., (2001), *The conceptual change approach to improving teaching and learning: An evaluation of a Hong Kong staff development programme*, *Higher Education*, 42, 143–169, <https://doi.org/10.1023/A:1017546216800>.
- [21] Trigwell, K., & Prosser, M., (2004), *Development and use of the approaches to teaching inventory*, *Educational Psychology Review*, 16(4), 409–424, <https://doi.org/10.1007/s10648-004-0007-9>.
- [22] Loughran, J., (2013), *Developing a pedagogy of teacher education: Understanding teaching & learning about teaching*, In *Developing a Pedagogy of Teacher Education*, New York, NY: Routledge. <https://doi.org/10.4324/9780203019672>.
- [23] Halif, M. M., Hassan, N., Muhamed, A. A., Rahim, N. N. A., Bakar, M. Z. A., & Hassan, M. F., (2022), *The moderating effects of teaching and cultural variables on the relationship between learning styles and student engagement*, *International Journal of Academic Research in Business and Social Sciences*, 12(6), 410–417, <https://doi.org/10.6007/IJARBS/v12-i6/13859>.
- [24] Weimer, M., (2013), *Learner-centered teaching: Five key changes to practice (2nd ed.)*, San Francisco, CA: John Wiley & Sons.